



Vértices (Campos dos Goitacazes)

ISSN: 1415-2843

ISSN: 1809-2667

essentia@iff.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Fluminense

Brasil

A escola como heterotopia: aceitação e convivência entre bailarinos(as) e não bailarinos(as) em uma escola pública catarinense

Ambrósio-Accordi, Andreia; Accordi, Iury de Almeida

A escola como heterotopia: aceitação e convivência entre bailarinos(as) e não bailarinos(as) em uma escola pública catarinense

Vértices (Campos dos Goitacazes), vol. 25, núm. 1, e25116293, 2023

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=625774171003>

DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v25n12023.16293>

A escola como heterotopia: aceitação e convivência entre bailarinos(as) e não bailarinos(as) em uma escola pública catarinense

The school as heterotopy: acceptance and coexistence between ballet dancers and non-ballet dancers in a public school in Santa Catarina, Brazil

La escuela como heterotopia: aceptación y experiencia entre bailarines y no bailarines en una escuela pública de Santa Catarina, Brasil

Andreia Ambrósio-Accordi ¹
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Brasil
andrea.accordi@viamao.ifrs.edu.br

DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v25n12023.16293>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=625774171003>

 <https://orcid.org/0000-0001-6247-9852>

Iury de Almeida Accordi ²
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Brasil
iury.accordi@viamao.ifrs.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-3458-998X>

Recepción: 02 Septiembre 2021
Aprobación: 27 Noviembre 2022
Publicación: 07 Febrero 2023

RESUMO:

Como conceber uma escola como um espaço de aceitação e convivência entre sujeitos que atuam de formas tão diferentes? Onde muitos não mais se encaixam dentro da (hetero)norma preestabelecida que julga, sentencia e pune comportamentos fora do binarismo macho/fêmea? A ideia de escola não heteronormativa se encaixa dentro do conceito de heterotopia, um lugar ou espaço que opera em condições não hegemônicas. Pretende-se descrever situações em que alunos(as) que apresentam diferentes formas de subjetivação assumem uma postura de aceitação e convívio de suas diferenças. Propõe-se um estudo utilizando pressupostos pós-estruturalistas e da Teoria *Queer*, objetivando demonstrar como alunos(as) bailarinos(as) e não bailarinos(as) convivem de uma forma não heteronormativa. Analisou-se por meio de etnografia como os discentes se posicionaram em relação a questões de diferenças heteronormativas e descreveram-se as interações entre os alunos bailarinos e os não bailarinos em diferentes tempos e espaços na escola. A escola analisada pode ser considerada uma heterotopia, na qual a grande maioria dos(as) alunos(as) aceitam-se uns aos outros e convivem de forma a respeitarem suas subjetividades.

PALAVRAS-CHAVE: teoria *queer*, pós-estruturalismo, heteronormatividade.

ABSTRACT:

How to conceive a school as a space of acceptance and coexistence between subjects who act in such different ways? Where do many no longer fit within the pre-established (hetero) norm that judges, sentences and punishes behavior outside of male / female binarism? The idea of a non-heteronormative school fits within the concept of heterotopy, a place or space that operates in non-hegemonic conditions. It is intended to describe situations in which students who have different forms of subjectivity assume a posture of acceptance and conviviality of their differences. A study is proposed using post-structuralist and *Queer* Theory assumptions, aiming to demonstrate how students (dancers) and non-dancers live in a non-heteronormative way. It was analyzed through ethnography how the students positioned themselves in relation to issues of heteronormative differences

NOTAS DE AUTOR

- 1 Mestranda em Informática na Educação no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) *Campus* Viamão/RS – Brasil. E-mail: andrea.accordi@viamao.ifrs.edu.br.
- 2 Doutor em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) *Campus* Viamão/RS – Brasil. E-mail: iury.accordi@viamao.ifrs.edu.br.

and the interactions between dancers and non-dancers students at different times and spaces in the school were described. The analyzed school can be considered a heterotopy, where most students accept each other and live together in order to respect their subjectivities.

KEYWORDS: queer theory, post-structuralism, heteronormativity.

RESUMEN:

¿Cómo concebir una escuela como un espacio de acogida y convivencia entre sujetos que actúan de formas tan distintas? ¿Dónde muchos ya no encajan dentro de la (hetero) norma preestablecida que juzga, sentencia y castiga el comportamiento fuera del binarismo masculino / femenino? La idea de una escuela no heteronormativa encaja dentro del concepto de heteropía, un lugar o espacio que opera en condiciones no hegemónicas. Se pretende describir situaciones en las que los estudiantes que presentan diferentes formas de subjetividad asumen una postura de aceptación y convivencia de sus diferencias. Se propone un estudio utilizando supuestos posestructuralistas y de la Teoría Queer, con el objetivo de demostrar cómo los estudiantes (bailarines) y no bailarines viven de una manera no heteronormativa. Se analizó a través de la etnografía cómo se posicionaron los estudiantes en relación a temas de diferencias heteronormativas y se describieron las interacciones entre estudiantes bailarines y no bailarines en diferentes momentos y espacios de la escuela. La escuela analizada se puede considerar una heteropía, donde la gran mayoría de estudiantes se aceptan y conviven para respetar sus subjetividades.

PALABRAS CLAVE: teoría queer, posestructuralismo, heteronormatividad.

1 INTRODUÇÃO

Conforme Louro (2004), a escola produz segregações, pois a prática escolar, além de separar adultos de crianças, católicos de protestantes, ricos de pobres, meninos de meninas, produz também diferenças de gênero, que podem ser especialmente observadas através do sexismo e da homofobia. Nesse sentido, Bento (2011) constatou que a escola se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade e funciona como uma das principais guardiãs das normas de gênero e de (re)produção da heterossexualidade.

Porém, sabemos que essas afirmações não devem ser usadas de forma generalizada e que não devem ser aplicadas em todos os espaços educacionais formais. Mas, como poderíamos conceber uma escola como um espaço de aceitação e convivência entre sujeitos que atuam de formas tão diferentes? Uma escola onde muitos não mais se encaixam dentro da (hetero)norma preestabelecida que julga, sentencia e pune comportamentos considerados fora do binarismo macho/fêmea?

A ideia de escola como um local não normalizador ou não heteronormativo se encaixa dentro do conceito de heterotopia elaborado por Foucault [1984] (2009) ¹ para descrever lugares e espaços que operam em condições não hegemônicas. Ele afirmou que, em qualquer cultura ou mesmo civilização, existem lugares que são delineados na própria instituição da sociedade e que se configuram como contraposicionamentos, espécies de lugares que estariam fora de todos os lugares, embora fossem efetivamente localizáveis (FOUCAULT, 2009, p. 415).

Nesse sentido, observações realizadas anteriormente em uma escola pública estadual de Educação Básica em Joinville (Santa Catarina) descortinaram um lugar que poderia se encaixar dentro do conceito Foucaultiano de heterotopia. Sobre essa escola, Accordi e Ambrósio-Accordi (2019) relataram que meninos e meninas bailarinos(as) e não bailarinos(as) conviviam de modo a aceitarem-se uns aos outros, a despeito de notáveis diferenças principalmente entre meninos bailarinos que assumem posturas consideradas não heteronormativas e meninos considerados “normais” ou heteronormativos.

Analisar essa escola, cujos alunos e alunas aparentemente fogem à regra heteronormativa e que se apresenta como uma possível heterotopia, pode se tornar um importante laboratório para se compreender como um processo de aceitação e convivência entre expressões de diferentes subjetividades pode ser produzido e reproduzido em um ambiente escolar.

Pretende-se neste artigo descrever situações em que alunos e alunas que apresentam diferentes formas de subjetivação praticam um bom convívio, exibindo uma postura que chamaremos de *queer* ou seja, de aceitação e convívio das diferenças identitárias, na mesma acepção proposta por Dias e Menezes (2017, p. 41), em que consideram que “a pedagogia *queer* propõe uma nova postura política para todos na escola, inserindo novas estratégias, atitudes, procedimentos pedagógicos e posturas subversivas no cotidiano escolar”.

Nesse sentido, propomos um estudo utilizando pressupostos pós-estruturalistas e da Teoria *Queer*, cujo objetivo é demonstrar como alunos e alunas bailarinos e bailarinas da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil e não bailarinos de uma escola pública catarinense convivem de forma não heteronormativa, respeitando diferentes manifestações subjetivas no ambiente escolar. Analisaremos como os discentes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio se posicionam em relação a questões de diferenças heteronormativas e descreveremos as interações entre os alunos bailarinos e os não bailarinos em diferentes tempos e espaços na escola. Cabe ressaltar que o município de Joinville é conhecido oficialmente como a “Capital Nacional da Dança” (BRASIL, 2016) por abrigar não só a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil mas também várias outras escolas e companhias de dança e sediar o Festival de dança de Joinville, considerado o maior festival de dança do país.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Foucault [1984] (1998, p. 29) associa as formas de subjetivação aos códigos de comportamento (aos quais podemos incluir a heteronormatividade). Ele admite que, embora tanto as formas de subjetivação quanto os códigos de comportamento possam se desenvolver numa relativa autonomia, dá-se uma importância sobretudo ao código, “à sua sistematicidade e riqueza, à sua capacidade de ajustar-se a todos os casos possíveis, e a cobrir todos os campos de comportamento”, e que sua importância “deve ser procurada do lado das instâncias de autoridade que fazem valer esse código, que o impõem à aprendizagem e à observação, que sancionam as infrações”. Nessas condições é que a subjetivação se efetua “no essencial, de uma forma quase jurídica, em que o sujeito moral se refere a uma lei ou a um conjunto de leis às quais ele deve se submeter sob pena de incorrer em faltas que o expõem a um castigo”.

Definimos a heteronormatividade conforme o entendimento de Seffner (2013, p. 150) como norma que articula as noções de gênero e sexualidade, estabelecendo como natural certa coerência entre sexo (nasceu macho, nasceu fêmea), gênero (tornou-se homem, tornou-se mulher) e orientação sexual (se é um homem, irá manifestar interesse afetivo e sexual por mulheres, e vice-versa). Esse modelo, binário e dicotômico, é entendido como natural e para muitos parece estar na “ordem das coisas”, o que faz com que indivíduos que não se reconheçam nele sejam percebidos como doentes, desviantes, perturbados, transtornados, pecadores etc.

Analisaremos essas formas de subjetivação, descritas acima, bem como suas transgressões à luz do pós-estruturalismo, que, justamente, anunciou a descentralização do sujeito, rompendo com uma concepção de ser humano essencialista e universal, mantida pelos estruturalistas, e permitiu que se pensasse em variadas formas de experiências, vivenciadas por diferentes indivíduos em contextos diversos (AGUILAR; GONÇALVES, 2017).

A respeito do pós-estruturalismo, Hall [1992] (2019, p. 7-9), argumenta que um “tipo diferente de mudança estrutural” começou a transformar as sociedades modernas no final do século XX, “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” e, fazendo surgir, no seio da sociedade, uma “crise de identidade” que, de acordo com o autor, foi vista como parte de um processo ainda mais amplo de mudança, que acabou por deslocar as estruturas e os processos centrais das sociedades modernas e abalou os quadros de referência que forneciam aos indivíduos uma “ancoragem estável” no mundo social.

Nesse contexto, a heteronormatividade, naturalizada que estava no seio da sociedade estruturalista, tenta, em meio ao pós-estruturalismo, continuar a estabilizar o binário masculino/feminino e, por extensão, macho/fêmea, homem/mulher.

Com efeito, a heteronormatividade leva a uma “normalização” dos comportamentos, inclusive os relacionados à gênero. Quanto à escola, em relação a essa heteronormatividade, Miskolci (2017, p. 41) afirma que ela foi, durante muito tempo, um “local de normalização”, agindo inclusive como um “grande veículo de normalização estatal”. Essa normalização apoiava um processo educativo heterossexista, onde um currículo oculto estaria comprometido com a imposição de uma heterossexualidade compulsória e que gerava uma “recusa violenta de formas de expressão de gênero ou sexualidade em desacordo com o padrão” (MISKOLCI, 2017, p. 35).

Em um contexto de rompimento de binarismos, que incluem a heteronormatividade, surgiu o corpo teórico que se denominou “*queer*” (“estranho”, em tradução literal do inglês). A teoria *queer* procura descrever

gestos ou modelos analíticos que dramatizam incoerências nas relações alegadamente estáveis entre sexo cromossômico, gênero e desejo sexual. Resistindo ao modelo de estabilidade - que reivindica a heterossexualidade como sua origem, quando é mais propriamente seu efeito - queer se concentra em incompatibilidades entre sexo, gênero e desejo. (JAGOSE, 1996, p. 3).

Transportando os pressupostos da Teoria *Queer* para o campo da educação, Santos (2017) argumenta que somente uma escola não normalizadora, no sentido de educar como uma atividade dialógica, poderia fomentar uma prática *queer* escolar, de forma que experiências que até hoje seriam inviáveis, não reconhecidas ou violentadas, passassem a ser incorporadas no cotidiano escolar.

A uma escola não heteronormativa, diferente em relação aos espaços escolares habitualmente normalizadores, Foucault (2009, p. 416) denominaria como uma heterotopia de desvio, nas quais se localizam os indivíduos cujo comportamento desvia em relação à média ou à norma exigida, como as casas de repouso e as clínicas psiquiátricas. A ideia da escola como heterotopia pode ser nova, mas não é inédita. Ainda no final do século passado, Berticelli (1998) propunha que desconstruíssemos a escola como um local utópico, privilegiado e quase exclusivo das oportunidades educacionais e colocássemos em seu lugar sentidos muito diferentes e muito mais complexos daqueles tradicionais.

Nesse mesmo sentido, Fischman e McLaren (2000, p. 168) salientaram

a importância de repensar a educação pública no esforço de desenvolver as escolas como espaços democráticos utópico-heterotópicos. Os espaços escolares utópicos são o que poderíamos chamar de “sítios perfectíveis” que não requerem a negação da diferença e da dissidência para a sua realização e plenitude. Também concebemos as escolas como locais heterotópicos - espaços heterogêneos e relacionais.

Nesse artigo os autores argumentam que

as escolas que desejam encorajar a participação democrática efetiva precisariam então ser transformadas em locais abertos protegidos dos regimes disciplinares de regulação do mercado; cada “condição” que compõe o site necessariamente dependeria da outra. (FISCHMAN; MCLAREN, 2000, p. 168).

Muitas escolas, como um todo, podem não caracterizar uma heterotopia, mas alguns espaços escolares em determinados períodos, sim. Por exemplo, Giglio e Nunes (2018) teceram reflexões a respeito das aulas de Educação Física como locais heterotópicos onde alunos e alunas podiam subverter normas e comportamentos em um local específico dentro da escola: o pátio da Educação Física. Essas heterotopias, conforme acreditam esses autores, suprem a necessidade dos sujeitos de resistir aos imperativos normativos escolares, como criar e reinventar movimentos de contracondutas, que mantêm acesso à produção de novos significados para os mesmos espaços como, por exemplo, equilibrar-se em cima de uma mureta no caminho para o ginásio de educação física, em vez de seguirem em uma fila ordenada.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada e de abordagem qualitativa, preocupando-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Quanto aos objetivos, realizou-se uma pesquisa descritiva, apresentando as características da população de alunos que foi estudada e o estabelecimento de relações entre alunos(as) não bailarinos(as) e bailarinos(as) (GIL, 2002, p. 42).

A pesquisa foi aplicada na Escola Estadual de Educação Básica Germano Timm de Joinville, Santa Catarina a estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio.

Visando a atingir os objetivos propostos, foram aplicados procedimentos metodológicos de etnografia, que consiste em descrever práticas e saberes de sujeitos e grupos sociais a partir de técnicas como a observação e diálogos informais, desenvolvidos no contexto da pesquisa (ECKERT; ROCHA, 2003) e utilizados para analisar e descrever as interações entre os(as) bailarinos(as) e os(as) não bailarinos(as) em diferentes tempos e espaços na escola. As observações etnográficas foram realizadas ao longo do ano letivo de 2019, entre os meses de maio e dezembro, cobrindo a maior parte dos espaços escolares, como salas de aula, sala de artes, ginásio de Educação Física, corredores, sala de merenda e pátios de convívio e recreação.

Além da observação, a etnografia também se utiliza de entrevistas, e, nesse caso, aplicamos um questionário semiestruturado para entrevistar bailarinos(as) e não bailarinos(as). As entrevistas foram realizadas durante o tempo das aulas de educação física, gentilmente cedido pelos professores. O questionário foi dividido em duas partes: a primeira objetivou traçar um perfil dos alunos(as); na segunda parte, foram apresentadas questões sobre aceitação e convivência. Entre as questões sobre aceitação e convivência havia algumas perguntas exclusivas para bailarinos(as) e para não bailarinos(as) e outras comuns a todos(as). As perguntas serão apresentadas neste artigo ao longo dos resultados.

O projeto juntamente com seus fundamentos e métodos foram analisados e aprovados previamente pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Pastor (Parecer 3.720.353), e todos os responsáveis pelos alunos e alunas que foram entrevistados assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Perfil dos entrevistados

Participaram da pesquisa 26 alunos, sendo 15 bailarinos (sete se declararam do gênero masculino e oito se declararam do gênero feminino) e 11 não bailarinos (quatro se declararam do gênero masculino e sete do gênero feminino). Nove alunos estavam cursando o 7º ano, um o 8º, 14 o 9º e dois eram do 1º ano do Ensino Médio (Gráfico 1).

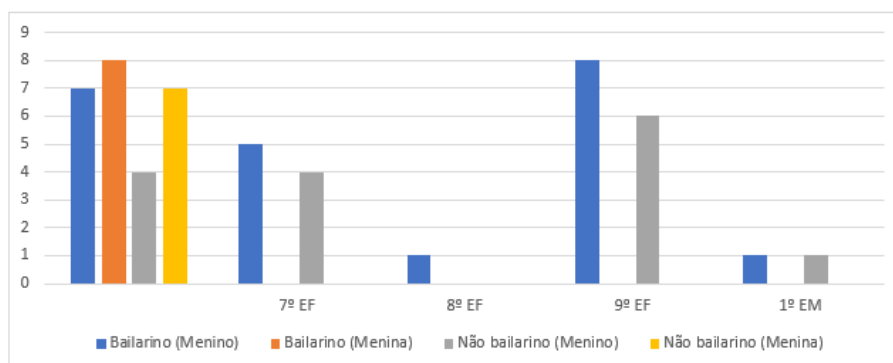


GRÁFICO 1.

Ano em que os entrevistados estavam estudando

Legenda: EF: Ensino Fundamental; EM: Ensino Médio

Fonte: dados coletados nessa pesquisa

Entre bailarinos e bailarinas, cinco moravam com família social (famílias que acolhem o menino ou menina que vem de fora da cidade, geralmente de outros estados do Brasil); 14 moravam com o pai e a mãe, e sete com a mãe.

Por meio da etnografia a maioria dos(as) entrevistados(as) relatou que a maior dificuldade de morar com a família social é a saudade que eles sentem dos seus pais ou responsáveis. Alguns moravam com avós, e essa ruptura pesava muito na decisão de mudar completamente de vida. Os bailarinos entrevistados relataram que sabem que ficarão de sete a oito anos fora de casa, e isso faz com que muitos sintam falta do carinho dos pais.

A etnografia também revelou o motivo do porquê de alguns dos bailarinos morarem apenas com a mãe: o pai, ao saber que o filho será bailarino (no caso dos meninos), não aceita a situação e acaba se separando da mãe.

Como vimos, cerca de 20% dos(as) bailarinos(as) entrevistados (5 de 26) moram com família social. Constatamos que a família social provê organização nas/das rotinas diárias dos(as) bailarinos(as), facilitando a rotina exaustiva entre as escolas. Em outras palavras, a família social acolhe, mas não consegue suprir a falta da família.

A iniciativa dos “pais sociais” ou “família social” já é adotada na Escola Bolshoi desde pelo menos 2004, conforme D’Alama (2015). Essa autora se refere à chamada “Casa do Piauí”, local mantido por mães de bailarinos piauienses que abrigam bailarinos e bailarinas desse estado e que vieram para Santa Catarina sem a família de origem. A “Casa do Piauí” ainda existia quando da nossa pesquisa em 2019, assim como outras “casas”, que abrigam bailarinos e bailarinas de determinada procedência. Com efeito, esse tipo de acolhimento supre a falta de algumas coisas que os bailarinos e bailarinas sentem de seus lugares de origem, principalmente das comidas típicas, músicas e danças. Porém, como constatamos acima, não supre de todo o carinho oportunizado pela família de origem.

Nesse sentido, Rosa (2016, p. 39) apontou as dificuldades e o sofrimento que uma ex-bailarina da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, aluna da mesma escola em que trabalhamos, encontrou no período em que lá estudou dança:

ela se sentia muito sozinha, mas contou que encontrou em alguns professores da Escola Germano Tim [sic], especialmente na professora Kika, e também nas colegas de quarto da família social, algum tipo de suporte emocional que em muito contribuiu para que sua desistência não tivesse sido ainda mais precoce do que foi.

Essa passagem indica que a escola e as famílias sociais desempenham um papel fundamental no suporte afetivo e emocional dos bailarinos e bailarinas, porém, muitas vezes não é o suficiente.

Quanto ao estado de origem dos(as) entrevistados(as), o Gráfico 2 mostra que 13 bailarinos (seis meninos e sete meninas) e oito não bailarinos (quatro meninos e quatro meninas) vieram de fora de Santa Catarina.

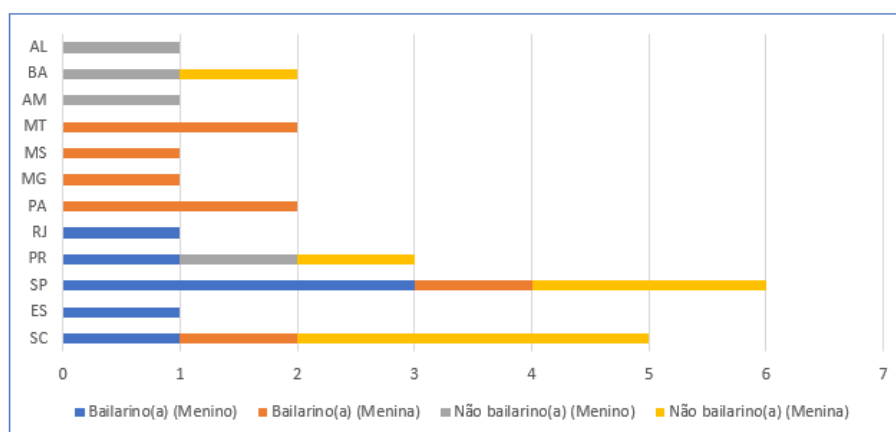


GRÁFICO 2.
Estados de procedência dos(as) entrevistados(as)

Fonte: dados coletados nessa pesquisa

A maioria dos(as) bailarinos(as) que vieram de outros estados enfatizou que viram na dança, mais precisamente no balé, uma forma de abandonar um quadro de pobreza extrema e muita dificuldade para continuar os estudos. Disseram ainda que Joinville é para eles o alcance da qualidade de vida sonhada e que passar nas provas era uma questão de sobrevivência.

Os não bailarinos escolheram estudar nessa escola ou por ser perto de casa ($n = 5$) ou por ser a única com vaga ($n = 4$), já todos os bailarinos fizeram essa escolha por ser a escola perto do local onde estudam dança ($n = 15$).

Quanto à escolha de vir morar em Joinville, a perspectiva de oportunidades profissionais e melhor qualidade de vida é algo que move muitos migrantes para essa cidade. Porém, vários migrantes buscam não apenas o sonho da qualidade de vida, como comentamos anteriormente, buscam também o que Coelho (2010, p. 315) definiu como “uma invisibilidade cultural para o seu veio artístico”. Coelho narra um caso de migração ocorrido em 1982, que, com certeza, reflete situações vividas por muitos meninos que vêm de outros estados para estudar na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. Coelho (2010, p. 315) apresenta a história de um casal que migrou do interior do Paraná com seu filho afirmando que o joinvilense “tinha outra visão a respeito da necessidade de ter atividades culturais, artísticas, a valorização da história e tal [...]” e que por isso não causavam estranhamento ou preconceito as atividades e o interesse pelas artes do seu filho. Tal coisa seria inimaginável na sua cidade de origem, onde o menino mesmo criança e sem ter noção de sexualidade já era considerado uma “mariquinha” (COELHO, 2010, p. 314). Quanto a esse último apontamento, em nossas observações etnográficas pudemos perceber que muitos dos bailarinos mais novos, principalmente os do 6º e 7º anos, ainda não havia, de fato, desenvolvido uma noção de sexualidade.

Perguntamos aos(as) alunos(as) se eles se achavam tímidos, extrovertidos ou um meio termo entre as duas escolhas. A maioria dos bailarinos se acharam extrovertidos ($n = 6$; tímido = 1), enquanto a maioria das bailarinas se consideraram meio termo ($n = 5$; extrovertida = 2; tímida = 1). Entre os meninos não bailarinos houve uma equivalência entre tímidos ($n = 2$), extrovertidos ($n = 1$) e meio termo ($n = 1$). Já a maioria das não bailarinas se declararam meio termo ($n = 4$; extrovertidas = 2; tímida = 1). Essa maior tendência à extroversão dos bailarinos foi percebida em todos os espaços da escola por nós observados. Comentaremos mais sobre esse fato mais adiante, quando descreveremos sobre o exagero nas atitudes dos bailarinos.

Queríamos saber se bailarinos(as) e não bailarinos(as) se envolviam com os problemas das suas turmas. A maioria dos(as) bailarinos(as) e as não bailarinas declararam que se envolvem apenas às vezes com os problemas da turma. Já entre os meninos não bailarinos não foi possível detectar alguma tendência (Gráfico 3).

O que percebemos em nossas observações etnográficas foi que os(as) bailarinos(as) se protegem entre si e isso pode ser interpretado por eles como “se envolver com os problemas da turma”. Como exemplo, mencionamos um fato observado dentro de uma sala do 8º ano em que a professora cobrou um trabalho não realizado de uma aluna bailarina. Um aluno, também bailarino, acabou interferindo em sua defesa alegando que, por terem eles acabado de realizar uma audição na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, a qual havia exigido um grande empenho e lhes consumido muito tempo, ela não havia tido tempo para fazer a tarefa.

A tendência percebida de os(as) bailarinos(as) se envolverem mais com os problemas da turma do que os(as) não bailarinos, principalmente quando o problema envolve um(a) bailarino(a) pode ser entendida como um meio de aumentar a coesão de grupo. Isso pode ter a ver inclusive com o cuidado de si e com as relações de poder que fazem com que o grupo de bailarinos(as) se sobressaia na escola e seja aceito pelos não bailarinos(as) em suas convivências nos diferentes espaços escolares. Foucault [1982]/(2006, p. 145) frisa que o cuidado de si se manifesta e pode ser praticado quando há um sentimento de pertencimento a um grupo, como observado entre os(as) bailarinos(as). O autor enfatiza que “é nesse pertencimento a uma seita ou a um grupo que o cuidado de si se manifesta e se afirma”. Ele também realça que é somente no interior do grupo e na distinção do grupo que o pertencimento pode ser praticado.

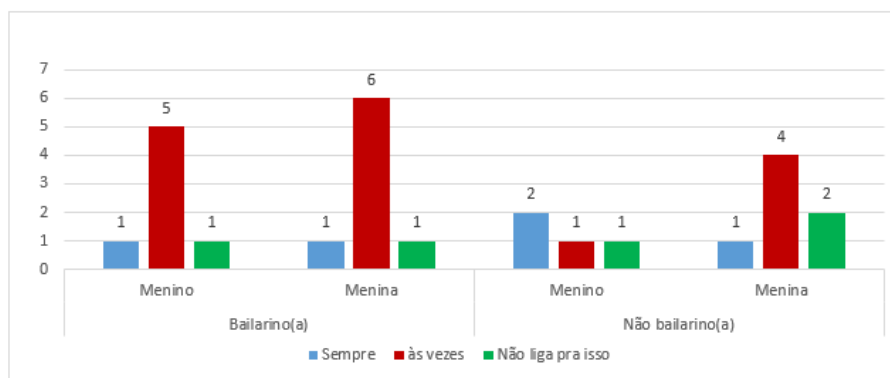


GRÁFICO 3.
Você se envolve com os problemas da turma?

Fonte: dados coletados nessa pesquisa

Perguntamos aos bailarinos(as) e não bailarinos(as) se eles se importam com o que os outros falam a seu respeito. Nesse sentido, a maioria das meninas não bailarinas declararam que não se importam ($n = 6$), já entre os meninos não bailarinos e meninas e meninos bailarinos, esse posicionamento foi mais equilibrado (Gráfico 4).

A despeito do equilíbrio mencionado acima, nos diálogos realizados durante a etnografia, vários bailarinos se referiram ao incômodo sofrido pelo fato de os colegas falarem mal do balé (consideram uma modalidade ultrapassada) e ainda tecerem ofensas de cunho heteronormativo alegando que o balé não é uma prática masculina. Com efeito, a esse respeito, Santos *et al.* (2015) afirmam que

a pressão sobre os homens que dançam, muitas vezes os leva a deixar de praticar o balé clássico, devido a cobranças sociais vindas principalmente da família, dos amigos e da igreja, fazendo com que muitos acabem desistindo de uma futura carreira ou simplesmente de um hobby a ser praticado em seu tempo de lazer.

Esses autores ainda afirmam que “o homem é discriminado no balé clássico assim como a mulher é discriminada no futebol, porém esta construção da imagem não apresenta todo o contexto vivenciado pelo indivíduo”, pois “mesmo nas escolas de dança, os bailarinos são comumente cobrados por seus professores a mostrarem uma imagem masculina enquanto dançam, independentemente de sua orientação sexual”.

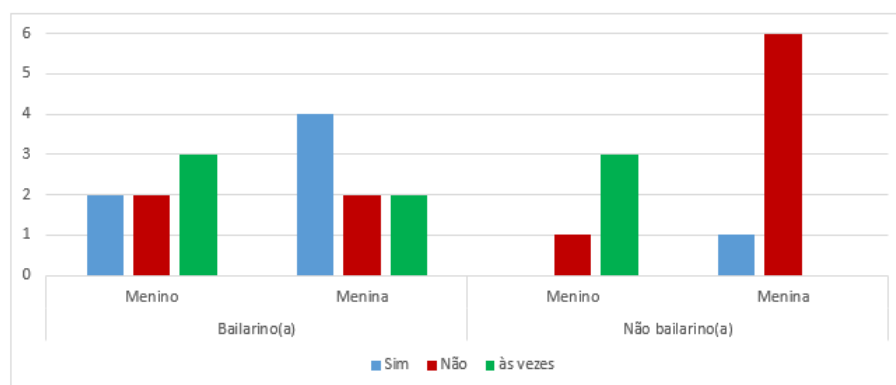


GRÁFICO 4.

Você se importa com o que os outros falam de você?

Fonte: dados coletados nessa pesquisa

Quanto à não aceitação dos bailarinos por parte de alguns não bailarinos, pode ser que a escola que pesquisamos ainda esteja, por menor que seja, reproduzindo e/ou legitimando condutas heteronormativas. Nesse sentido, Silva (2008, p. 11) afirma que “os gestos e ações cotidianas expressam a mensagem de que o espaço educacional não acolhe o diferente, o não heteronormativo e isso impregna em sua autoestima e acaba por produzir uma autoimagem de ser anormal”.

Não podemos, porém, generalizar esse tipo de comportamento, pois, de uma forma geral, os(as) bailarinos(as) se sentem – e de fato são aceitos e convivem com os não bailarinos(as) – em todos os espaços da escola sem a ocorrência de interferências de cunho heteronormativo. Nesse sentido, percebe-se que a Escola Germano Timm segue aquilo que Silva (2014, p. 100-101) denominou de pedagogia da diferença. Para uma pedagogia da diferença “os estudantes e as estudantes devem ser estimulados a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes” para que se permita “não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las”.

Perguntamos àqueles que se importam com o que os outros falam a seu respeito o que fazem sobre isso. A maioria dos bailarinos afirmou que falam com os pais ou responsáveis ou não fazem nada a respeito. A maioria das meninas não bailarinas fala com os pais ou responsáveis ou procura a coordenação. Já entre o restante dos entrevistados não foi possível apontar uma tendência (Gráfico 5). Os que alegam não fazer nada a respeito relataram que no começo ficavam irritados, mas agora preferem “dar as costas pois perceberam ser mais efetivo”.

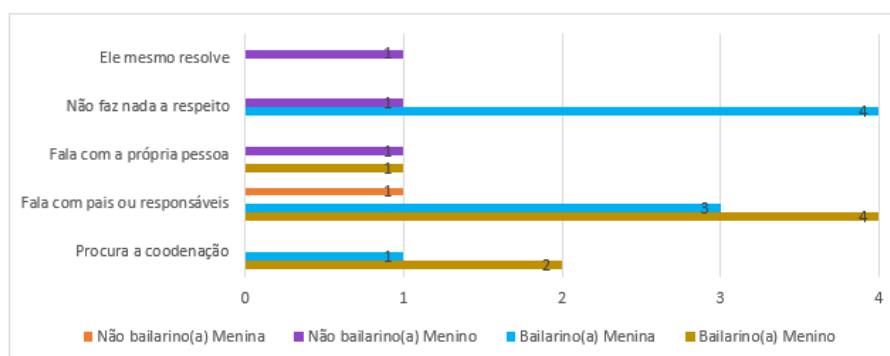


GRÁFICO 5.

Se você se importa com o que os outros falam de você, o que faz a respeito disso?

Fonte: dados coletados nessa pesquisa

4.2 Aceitação e convivência

4.2.1 Sente-se aceito pela turma?

Todos os bailarinos e bailarinas se sentem aceitos pela turma. Entre os não bailarinos e não bailarinas ninguém se sente rejeitado inteiramente pela turma, apenas um não bailarino e uma não bailarina responderam que são aceitos em parte. Algumas declarações apresentadas no Quadro 1 explicam esse sentimento.

QUADRO 1.
Você se sente aceito pela turma?

	Sim	Em parte	Não
Bailarinos	<i>"Sinto que me respeitam e que são amigáveis comigo".</i>		
	<i>"Sinto que me respeitam pelas conversas e me sinto pertencido à turma".</i>		
	<i>"Acredito que tenho voz dentro da turma".</i>		
	<i>"Não sou julgado por ninguém".</i>		
	<i>"Ninguém se mete comigo".</i>		
Bailarinas	<i>"Me dou bem com todo mundo".</i>		
	<i>"Todos são acolhedores".</i>		
	<i>"Todos se respeitam".</i>		
	<i>"Todos me tratam bem".</i>		
	<i>"Me sinto aceita no dia a dia e quando preciso de ajuda".</i>		
	<i>"A maioria não falta com o respeito".</i>		
	<i>"Eu me sinto à vontade".</i>		
Não bailarinos	<i>"Foi fácil fazer amizades".</i>		<i>"Não me sinto incluído".</i>
	<i>"Por que a turma é unida".</i>		
Não bailarinas	<i>"Eu me dou bem com todo mundo".</i>		
	<i>"Eu interajo com todos".</i>		

Fonte: dados coletados nessa pesquisa

O bailarino que afirmou que *"ninguém se mete comigo"* relatou que se precisar bater ele bate e não se importa com as consequências, já havendo tido muitos problemas com a coordenação da escola, não aceitando, porém, ninguém falando coisas para ele, porque, segundo ele: *"só eu sei o que passei pra estar aqui"*.

4.2.2 Tem alguma atividade em que você não se ache incluído?

Apenas um bailarino declarou que não se acha incluído, e essa exclusão se resumia às aulas de matemática, pois, tendo assumido que tinha dificuldade, se sentia excluído dos grupos. O restante dos bailarinos e bailarinas se acham incluídos de todas as atividades em que participam com os não bailarinos.

Entre os não bailarinos(as) duas meninas se sentiram excluídas em atividades com os bailarinos e bailarinas. Uma delas afirmou que *"o assunto é só balé"*. Outra menina, no entanto, declarou que *"ninguém exclui ninguém, a turma é unida"*.

4.2.3 *Tem algum colega não bailarino com quem você não convive bem?*

Dois bailarinos afirmaram não conviver bem com alguns colegas não bailarinos, um afirmou que é por causa de “opiniões divergentes e um pouco de preconceito da parte dos meninos”, enquanto o outro afirmou que “não se dá bem com a pessoa”. Duas bailarinas também afirmaram que não convivem bem com algum colega não bailarino, mas não quiseram explicar o porquê.

Dois não bailarinos admitiram que não convivem bem com colegas que também não são bailarinos ou bailarinas. Um admitiu que “se sente provocado” e outro que “discutem”. Entre as não bailarinas apenas uma admitiu não conviver bem com algum colega bailarino ou bailarina, mas não explicou o porquê.

4.2.4 *Tem algum colega bailarino ou bailarina com quem você não convive bem?*

Quando perguntamos aos não bailarinos se havia algum colega bailarino ou bailarina com quem não conviviam bem, todos os meninos responderam que não, e apenas duas meninas responderam que sim, tendo uma alegado: “não converso muito com a pessoa, pois é falsa” e a outra: “não tenho afinidade”.

Entre os bailarinos, no entanto, quatro meninos disseram conviver bem com todos os bailarinos e bailarinas, mas três afirmaram não conviver bem com outros colegas bailarinos ou bailarinas. Um respondeu que “a química não bate” e outro afirmou que o colega tem um “nariz empinado”. Duas das oito meninas bailarinas assumiram não conviver bem com outros colegas bailarinos e bailarinas, uma por causa da competitividade e outra por não ter intimidade com o(a) colega.

As poucas declarações que ouvimos de bailarinos(as) quanto a não se sentirem incluídos pelo grupo não refletiam nada de cunho heteronormativo. E mesmo os(as) não bailarinos(as) que se sentiam excluídos pelos bailarinos(as) não apresentaram justificativas heteronormativas. Essas afirmações devem ser analisadas com cautela, pois, ainda que não houvesse comentários heteronormativos diretamente, sabemos que eles existem, mesmo que eventuais, como aqueles mencionados acima, que afirmam que o balé não é uma prática masculina.

Os relatos sobre convivência entre bailarinos(as) e não bailarinos(as) concordam com o que observamos nos espaços em que transitamos pela escola. Não percebemos, embora saibamos que existam eventualmente, o que Couto Júnior *et al.* (2018) definiram como práticas coercivas do *bullying* homofóbico e que, conforme os autores se apresentam como estratégias potentes para manter sob constante vigilância estudantes que destoam da “maioria” porque não agem de acordo com os comportamentos esperados pelo seu gênero.

Outras variáveis além da questão de gênero podem estar operando para gerar esse ambiente de boa convivência. Uma delas pode estar relacionada à multiplicidade de locais de origem dos alunos e alunas da escola, sendo que muitos são originários de outros estados, como descrevemos antes. De fato, Castro (2014, p. 58) aponta que tais diferenças vão além da sexualidade e que se devem levar em conta outros marcadores sociais tais como raça, idade e estética a fim de problematizar a questão da interseccionalidade nesses relacionamentos.

4.2.5 *Você se considera exagerado nas suas atitudes?*

Essa pergunta diz respeito às atitudes corporais, como ficar exibindo coreografias ou movimentos de flexibilidade durante as aulas ou nos momentos de intervalo. Consideramos aqui um sujeito exagerado, aquele que “tem o hábito ou a tendência de exagerar, de exceder, ultrapassar o normal, suposto, razoável” (EXAGERADO, 2002). Durante as observações etnográficas nas aulas de educação física percebemos a evidência de exageros nas atitudes entre os meninos bailarinos. Todas as atividades propostas pelos professores eram executadas junto com momentos de *performance* de coreografias de balé

e alongamentos extremamente complexos pelos meninos bailarinos. Não percebemos nenhum incômodo ou constrangimento dos bailarinos em fazer isso na frente da turma. “Me sinto intenso”, afirmou um dos meninos bailarinos enquanto dançava na quadra do ginásio. Já as meninas bailarinas raramente expressam outras atitudes que não a própria atividade da aula de educação física, o que ficou evidente quando uma delas relatou: “gosto de agir com muita cautela”.

As respostas a essa pergunta podem ser visualizadas no Quadro 2.

QUADRO 2.
Você se considera exagerado nas suas atitudes? Por quê?

	Sim	Não	Às vezes
Bailarinos	3	0	4
	<i>“Me sinto intenso”.</i>		<i>“Tem vezes que acabo agindo com emoção”.</i>
	<i>“Não tenho vergonha e me sinto livre”.</i>		<i>“Depende do motivo”.</i>
Bailarinas	2	5	1
	<i>“É automático”</i>	<i>“Gosto de agir com muita cautela”.</i>	

Fonte: Dados coletados nessa pesquisa

4.2.6 Já chamaram sua atenção por causa do exagero nas atitudes?

Novamente, a pergunta se refere às atitudes corporais, também mencionadas na pergunta anterior. Aos bailarinos e bailarinas perguntamos se já haviam chamado a atenção deles por causa do exagero em suas atitudes. Quatro bailarinos e duas bailarinas afirmaram que sim, enquanto três bailarinos e seis bailarinas responderam que não.

Àqueles que responderam sim à pergunta anterior perguntamos quem chamou a sua atenção pelo exagero nas atitudes. Dois bailarinos responderam que foram outros colegas, além de outros quatro, que foram repreendidos por professores. Duas bailarinas afirmaram terem sido repreendidas por professores.

4.2.7 Você acha que a forma como os bailarinos se expressam é exagerada?

Fizemos essa pergunta aos não bailarinos(as). Um menino afirmou que sim; outro, que às vezes e duas meninas responderam às vezes. Os outros responderam que não.

4.2.8 Você se importa que durante as atividades os bailarinos fiquem dançando ou se maquiando?

Apenas um menino não bailarino afirmou se importar que os bailarinos fiquem dançando e se maquiando durante as atividades. O restante dos(as) não bailarinos(as) afirmaram não se importar com esse fato.

Um dos meninos que não se importa explicou que “eles extravasam a emoção”, e uma menina afirmou: “eu entendo o lado deles”. Uma das não bailarinas que disse não se importar apresentou uma ressalva: “a não ser que seja na sala, pois preciso me concentrar”. Outra explicou que não se importa pois “eles têm seus motivos”.

4.2.9 Você acha que os bailarinos são protegidos? E se eles são, por quem?

Perguntamos aos(as) não bailarinos(as) se achavam que os(as) bailarinos(as) eram protegidos. Dois meninos e cinco meninas afirmaram que sim; enquanto dois outros meninos e duas meninas disseram que não.

Quatro alternativas foram dadas como respostas quando perguntamos aos(as) não bailarinos(as) que achavam que os bailarinos eram protegidos “quem os protegia”. São elas: a) eles se protegem entre si, b) a coordenação, c) os diretores, e d) os professores. Cinco meninas afirmaram que os bailarinos se protegem entre si, porém apenas um menino afirmou isso (Gráfico 6).

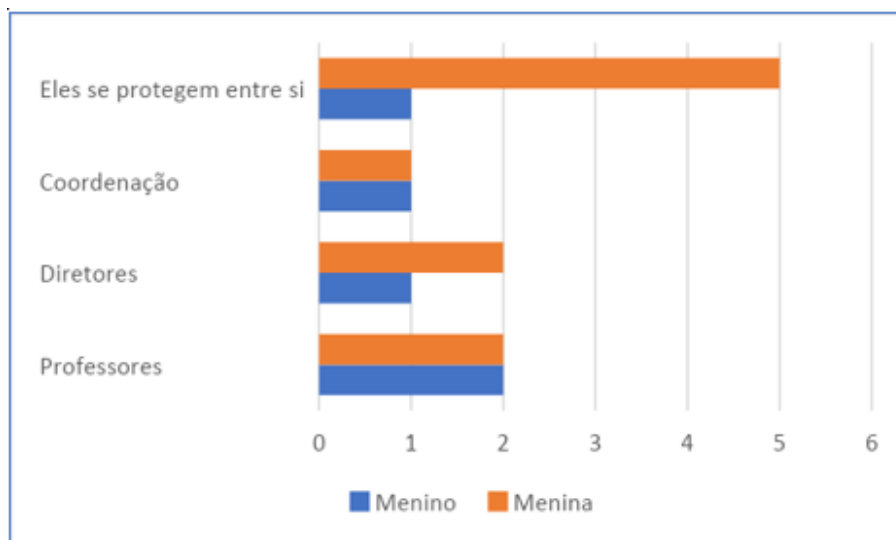


GRÁFICO 6.
Se você acha que os bailarinos são protegidos, quem os protege?

Fonte: dados coletados nessa pesquisa

4.2.10 Existe algum ambiente em que os(as) bailarinos(as) não gostam de conviver com os(as) não bailarinos(as) ou que os(as) não bailarinos(as) não gostam de conviver com os(as) bailarinos(as)?

Dois bailarinos afirmaram não existir ambientes em que não gostem de conviver com os não bailarinos. O ginásio de educação física, o refeitório e o intervalo entre uma aula e outra foram os ambientes citados. Nenhuma bailarina afirmou ter problemas de convivência nos ambientes da escola com não bailarinos. Nenhum dos meninos e meninas não bailarinos relataram algum problema de convivência com os bailarinos nos ambientes da escola.

De fato, em nossas observações etnográficas não percebemos problema de convivência entre bailarinos(as) e não bailarinos(as) em nenhum dos espaços percorridos da escola.

A abertura que os bailarinos têm para se expressarem livremente dentro dos espaços da escola, mesmo com atitudes que seriam consideradas não heteronormativas, caracteriza o ambiente democrático observado por nós e corroborado pelas entrevistas.

Nesse sentido, Fischman e McLaren (2000, p. 168) afirmam que

é fácil compreender a necessidade de abertura, porque é axiomática para todas as formas de democracia. Mas tão importante quanto aceitar a necessidade de abraçar e praticar diferentes crenças e maneiras de ver o mundo, e para realizar diferentes tipos de atividades e práticas educacionais, é a necessidade de as escolas serem protegidas das pressões do mercado generalizado.

Entendemos essas pressões do mercado generalizado como as tendências heteronormativas impostas por muitos grupos e mídias sociais e, atualmente, inclusive por estruturas governamentais. Nesse sentido, percebemos em nossas observações que, embora alguns poucos não bailarinos da escola Germano Timm ainda considerem que balé é coisa de “veado”, a grande maioria não apresentou essa percepção.

4.3 A escola Germano Timm como uma heterotopia

Todas as respostas ao questionário aliadas às nossas observações a respeito de aceitação e convivência entre bailarinos(as) e não bailarinos(as) na Escola Germano Timm nos levam à convicção de que podemos considerá-la como uma heterotopia. Para Foucault (2009, p. 416), a Escola Germano Timm se encaixaria como uma heterotopia de desvio, à medida que nela se localizam “indivíduos cujo comportamento desvia em relação à média ou à norma exigida”, ou seja, um espaço não heteronormativo.

Até este momento não é fácil encontrar escolas que poderíamos considerar heterotópicas por deverem ser ainda uma minoria e pela escassez de pesquisas relacionadas a esse assunto envolvendo o cotidiano escolar. No entanto, devemos levar em conta relatos como os de Dantas, Maia e Correia (2020), que encontraram uma escola pública de Educação Infantil heterotópica em Teresina (Piauí), a qual considera, segundo os autores, todo um arco-íris de possibilidades para a manifestação de identidades que se fazem presentes nos espaços sociais como a escola, onde precisamos reforçar e legitimar uma educação não heteronormativa.

Também Saldarriaga-Vélez (2016, p. 1395) analisou experiências inspiradas em pedagogias críticas desenvolvidas em quatro escolas de Medellín, Colômbia, que ilustram uma mudança conceitual, que nem sempre é consciente ou planejada: “o cogoverno escolar como forma de radicalização da democracia escolar (outras posições, outros espaços, outros lugares de decisão; reconhecimento e o empoderamento de formas e opções de vida social e politicamente discriminadas no mundo escolar (heterotopias)”. O autor conclui que, “seguindo essa virada do pensamento crítico, a questão sobre os processos de formação nas escolas críticas é também sobre as heterotopias que estariam se constituindo como ‘lugares diversos’” e conclui que, por meio dessas heterotopias, “os processos de subjetivação promovidos pelas escolas críticas estariam configurando ‘outros espaços’ e ‘outras posições’, dentro da escola moderna” (SALDARRIAGA-VÉLEZ, 2016, p. 1394).

Gayard *et al.* (2016, p. 180) apontam as heterotopias como possibilidades “de revisitar o mundo atual e resistir a estruturas consideradas opressivas”. Os exemplos heterotópicos citados pelos autores lhes ofereceram “pistas importantes sobre como heterotopias podem trabalhar para oferecer as visões que embasam as transformações sociais em grupos que compartilham uma identidade comum e espacial”, incluindo “alunos e suas escolas” (GAYARD *et al.*, 2016, p. 197).

Dessa forma, a escola Germano Timm, considerada como uma heterotopia de desvio segundo a classificação de Foucault (2009, p. 416) se encaixa dentro do conceito de escola não normalizadora de Santos (2017) na medida em que fomenta uma prática queer escolar, passando a incorporar no cotidiano escolar experiências que fogem a binarismos simplistas e reducionistas tais como branco/preto ou macho/fêmea, indo ao encontro da formação de sujeitos que convivem respeitosamente com outros sujeitos em uma gama fluida de diferenças.

Concordamos com Santos (1998, p. 426), que propõe seguir não uma utopia, mas uma heterotopia, que não inventa um lugar totalmente diferente, mas tão somente estabelece uma relocação radical dentro do mesmo lugar, no nosso caso, a escola. Seria uma deslocalização da ortotopia (o lugar “certo”, normalizador”) para a heterotopia (o lugar “diferente”, não normalizador), do centro para a margem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Demonstramos ao longo deste artigo como bailarinos(as) do Teatro Bolshoi no Brasil e não bailarinos(as) alunos de uma escola pública catarinense convivem de uma forma não heteronormativa, respeitando diferentes subjetividades no ambiente escolar. Junto a isso analisamos como esses(as) alunos(as) se posicionam em relação a questões heteronormativas e descrevemos as interações entre os alunos bailarinos e os não bailarinos em diferentes espaços na escola. Concluímos que a Escola Germano Timm pode ser considerada uma heterotopia, onde a grande maioria de seus alunos e alunas aceitam-se uns aos outros e convivem de forma a respeitar suas subjetividades.

Com o que constatamos, apesar de a maioria das escolas provavelmente ainda seguir a cartilha da heteronormatividade, a partir do exemplo estudado, podemos vislumbrar o que iremos chamar de ilhas heterotópicas, escolas que prezam pela liberdade de expressão de seus alunos e alunas, sem procurar prendê-los a estereótipos, rótulos ou identidades pré-definidas.

Nesse sentido, concordamos com Hall (2019, p. 10) ao afirmar que os indivíduos das sociedades modernas do final do século XX passavam por uma crise de identidade, à medida que se fragmentavam “as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”. Com efeito, na segunda década do século XXI, onde nos encontramos, diante do exposto por Russel, Clarke e Clary (2009) e corroborado pelo que observamos nos espaços por nós frequentados na escola, muitos dos meninos e meninas da chamada geração “Z” não se reconhecem nas identidades propostas pela modernidade.

Infelizmente ainda não podemos contradizer Louro (1997, p. 62), pois a maioria das escolas continuam imprimindo, tanto por meio de novas quanto de antigas formas, sua “marca distintiva” sobre os sujeitos, escolarizando e distinguindo os corpos e as mentes por meio de múltiplos e discretos mecanismos à procura de um sujeito normalizado. Porém, por meio deste artigo, esperamos acender uma luz no fim do túnel da heteronormatividade ao demonstrar que a escola pode sim ser uma heterotopia não heteronormativa e permitir que seus alunos e alunas, por mais diferentes que possam ser, convivam e sejam aceitos uns pelos outros como sujeitos que são.

REFERÊNCIAS

- ACCORDI, I. A.; AMBRÓSIO-ACCORDI, A. Teoria queer na prática: diversidade e diferença de gênero em convivência respeitosa na escola pública. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 7, p. 9419-9427, 2019. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n7-130>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJD/article/view/2383>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- AGUILAR, M. A. B; GONÇALVES, J. P. Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. **Conhecimento Online**, v. 9, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/460>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/revistaef/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- BERTICELLI, I. A. Da escola utópica à escola heterotópica: educação e pós-modernidade. **Educação e Realidade**, v. 23, n. 1, p. 13-24, 1998. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71351>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- BORTOLINI, A. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 123, p. 27-37, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13953>. Acesso em: 17 dez. 2020.

- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.314, de 19 de julho de 2016**. Confere à cidade de Joinville, no Estado de Santa Catarina, o título de Capital Nacional da Dança. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13314.htm. Acesso em: 18 nov. 2022.
- CASTRO, T. B. **Heteronormatividade e outros marcadores sociais no jornalismo: uma análise das revistas Cláudia e TPM**. 2014. 103 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/111793>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- COELHO, I. **Pelas tramas de uma cidade migrante (Joinville, 1980-2010)**. 2010. 376 f. Tese (Doutorado em História Cultural) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94353>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- COUTO JÚNIOR, D. R.; OSWALD, M. L. M. B.; POYAY, F. A. Gênero, sexualidade e juventude(s): problematizações sobre heteronormatividade e cotidiano escolar. *Civitas*, v. 18, n. 1, p. 124-137, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2018.1.28046>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/LrQbgVVct6cvXNfPwgJVkKr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- D'ALAMA, L. Na ausência da família, bailarinos do Bolshoi em SC vivem com mães sociais. *UOL Entretê*, 27 set. 2015. Disponível em: <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2015/09/27/na-ausencia-da-familia-bailarinos-do-bolshoi-em-sc-vivem-com-maes-sociais.htm>. Acesso em: 23 set. 2020.
- DANTAS, M. M. L. V.; MAIA, J. B. M.; CORREIA, M. S. Entre príncipe e princesa há um arco-íris de possibilidades: relação de gênero na educação infantil. *JOSSHE: Journal of Social Sciences, Humanities and Research in Education*, v. 3, n. 1, p. 71-81, 2020. DOI: <https://doi.org/10.46866/josshe.2020.v3.n1.68>. Disponível em: <https://lestu.org/journals/index.php/josshe/article/view/68>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- DIAS, A. F.; MENEZES, C. A. A. Que inovação pedagógica a pedagogia queer propõe ao currículo escolar? *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 10, n. 23, p. 37-48, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7443>. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7443>. Acesso em: 18 nov. 2022.
- ECKERT, C.; ROCHA, A. L. C. Etnografia de rua: estudo de antropologia urbana. *Iluminuras*, v. 4, n. 7, p. 1-22, 2003. DOI: <https://doi.org/10.22456/1984-1191.9160>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/9160>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- EXAGERADO. *Dicio*. Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/exagerado/#:~:text=Significado%20de%20Exagerado&text=Que%20tem%20o%20h%C3%A1bito%20ou,super%20exagerado%20para%20a%20ocasi%C3%A3o>. Acesso em: 18 nov. 2022.
- FISCHMAN, G. E.; MCLAREN, P. Expanding democratic choices: schooling for democracy: toward a critical utopianism. *Contemporary Sociology*, v. 29, n. 1, p. 168-179, 2000. DOI: <https://doi.org/10.2307/2654941>. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2654941>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, M. **A história da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências, v. 15).
- FOUCAULT, M. Outros espaços. In: FOUCAULT, M. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 411-422. (Ditos e Escritos, 3).
- GAYARD, N. A. *et al.* Uma utopia da presença: situando mundos desejados nos lugares, espaços e sociedades em que vivemos. In: SOUSA, C. M. (org.). **Um convite à utopia** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016. p. 169-201. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788578794880>. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/kcdz2>. Acesso em: 5 maio 2021.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIGLIO, S. S.; NUNES, M. L. F. Reflexões sobre a regulação e a heterotopia nas aulas de Educação Física. *Pro-posições*, v. 29, n. 3, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0107>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/q3hkfYDspLqFnMxm4kBQHqH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

- HALL, S. *A Identidade Cultural da Pós-Modernidade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.
- JAGOSE, A. *Queer theory: an introduction*. New York: New York University Press, 1996.
- LARA NETO, O. A. A Teoria Queer e as sexualidades no contexto brasileiro: desafios teórico metodológicos. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 31., 2007, Caxambu. *Anais [...]* Caxambu, 2007. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/papers-31-encontro/st-7/st18-5/2962-oswaldoneto-a-teoria/file>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MISKOLCI, R. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2017. (Cadernos da Diversidade).
- ROSA, R. M. *Afetos da docência: por uma cartografia da infância bailarina*. 2016. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/167783>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- RUSSEL, S. T.; CLARKE, T. J.; CLARY, J. Are Teens “post-gay”? Contemporary adolescents’ sexual identity labels. *Journal of Youth Adolescence*, v. 38, p. 884-890, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9388-2>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-008-9388-2>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- SALDARRIAGA-VÉLEZ, J. A. Las escuelas críticas: entre la socialización política y los procesos de subjetivación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, v. 14, n. 2, p. 1389-1404, 2016. DOI: <https://doi.org/10.11600/1692715x.14234140715>. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2016000200035&script=sci_arttext&tlng=es. Acesso em: 5 maio 2021.
- SANTOS, B. S. *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Facultad de Derecho Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes, 1998.
- SANTOS, F. S. *et al.* A dança como prática de lazer: algumas reflexões sobre homens, gênero e o balé clássico. *Pensar a Prática*, v. 18, n. 2, p. 382-394, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v18i2.31888>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/31888>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- SANTOS, W. S. Teoria Queer e educação para uma abordagem não normalizadora. *Revista Sem Aspas*, v. 6, n. 2, p. 183-196, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.29373/semaspas.v6.n2.2017.8224>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/8224>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- SEFFNER, F. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 dez. 2020.
- SILVA, J. M. A cidade dos corpos transgressores da heteronormatividade. *Geo UERJ*, v. 10, n. 18, 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/1343>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

NOTAS

- ¹ Na data entre colchetes indicamos o ano de publicação original da obra, que só será indicada na primeira citação da obra no texto. Nas seguintes registramos apenas a data da edição consultada por nós.

INFORMACIÓN ADICIONAL

COMO CITAR (ABNT): AMBRÓSIO-ACCORDI, A.; ACCORDI, I. A. A escola como heterotopia: aceitação e convivência entre bailarinos(as) e não bailarinos(as) em uma escola pública catarinense. *Vértices*

(*Campos dos Goitacazes*), v. 25, n. 1, e25116293, 2023. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v25n12023.16293>. Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/16293>.

COMO CITAR (APA): Ambrósio-Accordi, A., & Accordi I. A. (2023). A escola como heterotopia: aceitação e convivência entre bailarinos(as) e não bailarinos(as) em uma escola pública catarinense. *Vértices (Campos dos Goitacazes)*, 25(1), e25116293. <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v25n12023.16293>.